

LEITURA DE IMAGENS NA INTERNET: REFLEXÕES SOBRE TICs APLICADAS AO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rita de Cassia Rodrigues OLIVEIRA¹

RESUMO: Este artigo pretende apresentar o projeto da investigação de mestrado “Como os professores de E/LE interagem com a imagem em ambiente virtual: Um estudo exploratório sobre processamento leitor e TICs”, ao mesmo tempo em que discute implicações para o contexto do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), sucedidas com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no espaço educacional brasileiro.

Palavras-chaves: Espanhol como língua estrangeira; Leitura de imagens; Tecnologias da informação e comunicação; Leitura na Internet.

RESUMEN: Este estudio presenta el proyecto de la investigación de posgrado “Como os professores de E/LE interagem com a imagem em ambiente virtual: Um estudo exploratório sobre processamento leitor e TICs”, a la vez que discute implicaciones para el contexto de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), sucedidas a partir de la inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el espacio educacional brasileño.

Palabras Clave: Español como lengua extranjera; Lectura de imágenes; Tecnologías de la Información y Comunicación; Lectura en Internet.

“No comprendo la mezquindad intelectual de aquel que, sabiendo algo, no lucha por darlo a conocer. (Miguel de Unamuno)”

1. Percebendo as Tecnologias da Informação e Comunicação no espaço educacional.

Não é raro ouvir de alunos de Letras, futuros professores e alguns já em atuação, a seguinte pergunta: por que é relevante pesquisar sobre novas tecnologias na educação? Dados do Ministério da Educação do Brasil (MEC) auxiliam a responder essa questão.

Segundo reportagem da Revista Exame (934, ano 42, n° 25, p. 14-15, de 31/ 12/2008), o governo tem direcionado esforços no sentido de equipar cada vez mais as escolas. Até o fim do ano de 2010, a expectativa é de que o MEC consiga informatizar todas as escolas públicas, com investimento equivalente a mais de 650 milhões de reais. A iniciativa faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), lançado em 2007 pelo governo federal, que vem sendo desenvolvido por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). O

¹Atualmente cursa o mestrado em Lingüística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), orientada pela professora Dra. Cristina Vergnano Junger. É bolsista de apoio técnico no projeto de extensão Centro de Recursos Didáticos de Espanhol (CRDE-Rio), desenvolvido entre o Ministério de Educação da Espanha e a UERJ. Atua como diretora na atual chapa da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). Participa como membro da equipe do projeto de pesquisa Interleituradas e do Laboratório de Espanhol Virtual (LabEV) da UERJ, que conta com o auxílio APQ-1 da FAPERJ.

governo quer disponibilizar também Internet via Banda Larga nas escolas públicas, em articulação com as companhias de telefonia fixa.

Além das escolas, também é meta informatizar as bibliotecas públicas de todo o país, conforme dados do Portal do Governo Brasileiro (acessado em 09 de outubro de 2009). Primeiramente, o Ministério da Cultura selecionou alguns municípios que contam com bibliotecas públicas e repassou 9 milhões de reais ao Ministério das Comunicações. Com essa verba, será possível instalar 4100 computadores com acesso à Internet de alta velocidade em 410 bibliotecas públicas. As intenções são as melhores: diversificar as fontes de consulta; dar condições de um leitor tradicional vir a ser também um leitor digital. O que não fica claro é o como proceder para que a última intenção seja realizada de fato. Oferecer a tecnologia já é suficiente para que um leitor denominado como tradicional seja também digital?

Se estão modificando nosso ambiente de trabalho, é mister modificar também alguns conceitos, teorias e práticas que permeiam nosso ambiente de formação. É necessário investigar as tecnologias da informação e comunicação, doravante TICs, e sua relação com a escola e com a sociedade de um modo geral. Isso não significa lutar por um ufanismo tecnológico, já que a tecnologia sem a metodologia adequada não modifica em nada o espaço escolar atual, nem amplia a diversidade das ações educativas. Como alerta Jesús Matín-Barbero², para a inserção do computador e da Internet na escola, é necessário que todas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem tomem consciência de que as TICs modificam o que significa aprender e ensinar. Ainda segundo o especialista colombiano, é de extrema relevância que se considere que as TICs alteram a produção e a circulação do conhecimento. Deve-se, dessa forma, tentar entender a dinâmica das TICs, sem necessariamente valorá-las positiva ou negativamente.

As investigações sobre o tema, parafraseando o estudioso francês Pierry Lévy, devem tentar compreender as tecnologias no mundo atual.

Pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista” (Lévy, 1999: 12)

Muito há para ser pesquisado. De acordo com uma reportagem do programa Roda Viva da TV Brasil (exibido em 19 de outubro de 2009), apenas 7% dos estudantes

²Palestra do Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural, realizado em Brasília, em junho de 2007.

universitários brasileiros estudam problemas relacionados com TICs nas mais diversas áreas do conhecimento. Em outros países, esse índice oscila entre 30% e 50%.

Desse modo, a introdução das TICs na escola carece de reflexões teórico-metodológicas. Elas devem partir das universidades, das escolas e da sociedade em geral. Uma iniciativa que mescla as preocupações de vários setores sociais é o Fórum do Projeto Cultura Digital.br, realizado durante a terceira edição da Campus Party Brasil, em São Paulo, nos dias 26 e 27 de janeiro de 2010. Nesse evento, além de discussões sobre a primeira versão do relatório sobre o Marco Civil da Internet, parte dos palestrantes demonstrou preocupação quanto à inserção de TICs nas escolas. Os questionamentos se referiram basicamente aos objetivos de informatizar as escolas que, segundo alguns políticos presentes, não seriam somente ensinar como utilizar os programas e a própria Internet, mas, além disso, e principalmente, desenvolver atividades que permitam ao aluno entender os potenciais da Internet de forma crítica e consciente. Carlos Monereo e Marta Fuentes Agustí (2005) orientam os professores no sentido de elaborar para seus alunos planos de busca de informação em Internet, alertando que a maioria dos estudantes do Ensino Médio em Barcelona termina seus estudos sem que ninguém tenha indicado como podem e devem usar a Internet como fonte de informação e de conhecimento. No Brasil, tal questão não é diferente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais – PCNsMais – listam como competências mínimas do aluno de Ensino Médio, dentre outras:

Nesse cenário, as competências mínimas a serem desenvolvidas pelo aluno do ensino médio na busca de informações no ciberespaço são: conhecer diferentes *sites* de busca e entender como utilizar palavras-chave e suas diferentes combinações; selecionar os endereços (www) a serem visitados a partir do resumo apresentado na busca; reconhecer *sites* interessantes e confiáveis, que permitam identificar a procedência da informação; navegar sem abrir mão da fruição, mas paralelamente procedendo a uma leitura crítica das informações encontradas. (Brasil, 2000, p. 228)

Diante do texto do documento educacional supracitado, é perceptível que o professor necessita de uma formação específica ou, que no mínimo, lhe dê condições básicas para preparar seu aluno de ensino médio para navegar de forma crítica. Ainda que o fragmento conste na parte de informática, cabe também aos professores de línguas direcionarem os discentes a se portarem de forma mais consciente perante a Internet. Nesse sentido, as investigações científicas e as observações diárias dos professores precisam caminhar juntas. Como poderá um docente desenvolver em/ com seus alunos criticidade e compreensão das potencialidades da Internet se nos cursos de formação não houve reflexões sobre teorias e

métodos? É urgente a demanda por estudos sobre TICs aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente o espanhol. Conforme afirma Buzato (2001), os trabalhos de pesquisa que se dedicam à aplicação das TICs não se aprofundam no tipo de problema encontrado pelos docentes, não propõem soluções, nem especificam o tipo de problema, apenas constataam sua existência.

Através de uma revisão bibliográfica cuidadosa e considerando testemunhos dos próprios docentes em fase de atuação, é perceptível que a maioria dos trabalhos desenvolvidos com esse intuito está voltada para o ensino de inglês³. Poucos são os livros que não se dedicam a listar sites organizados tematicamente (exemplo, sites sobre viagens, sobre músicas espanholas, sobre atores latinos) ou a ensinar o passo a passo para utilização de editores de texto, por exemplo. Os que fogem desse roteiro adotam uma metodologia que não contribui para a formação dos alunos como cidadãos críticos.

É válido mencionar também que 25.389 escolas de ensino médio de todo o país terão que cumprir, a partir do segundo semestre de 2010, a lei 11.161 de 2005. Ela determina oferta obrigatória do ensino de espanhol. A disciplina deverá entrar na grade curricular regular de forma optativa para que o aluno decida se cursará ou não. Observando o empenho dos governos estaduais e federal em informatizar as escolas e bibliotecas públicas e tendo em vista a implantação da lei 11.161, é ainda mais evidente a necessidade de se investigar as TICs aplicadas ao ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Ainda que sejam poucos os estudos aplicados ao E/LE, ganha relevo a qualidade das investigações existentes nas universidades brasileiras, bem como o nível de comprometimento, ética e responsabilidade dos pesquisadores dedicados a esse tema. Apesar disso, o MEC assinou com o Instituto Cervantes, órgão do Ministério de Relações Exteriores da Espanha, um acordo que objetiva a capacitação a distância de professores brasileiros de E/LE. Um projeto-piloto foi aplicado no segundo semestre de 2009 e agora está em fase de avaliação. Esse projeto foi desenvolvido em três fases: a primeira para capacitação de 30 professores, seis de cada região do país que se tornaram multiplicadores. Em seguida, estes serviram de tutores de 600 alunos, em aulas a distância. A segunda etapa, paralela à primeira, consiste na utilização do material didático oferecido pelo instituto e a terceira, a utilização da tecnologia e do ambiente virtual criados pelo referido Instituto.

³ Os trabalhos sobre TICs aplicados ao espanhol como língua estrangeira, bem como os materiais para alunos e professores, em sua maioria, são escritos e organizados por autores e editores espanhóis, sem muita preocupação crítica sobre o assunto e sobre a realidade das TICs no Brasil e desconsiderando as recentes pesquisas realizadas no Brasil na área de E/LE.

Se há universidades e faculdades para a formação de professores de E/LE no Brasil, por que recorrer a um instituto estrangeiro, que não conhece as especificidades brasileiras, para capacitar os professores brasileiros? Por que adotar em escolas brasileiras métodos e materiais elaborados em outra situação educacional e que desconsideram a realidade do Brasil? Cabe aos docentes e pesquisadores brasileiros reverter esse quadro. Nesse sentido, a investigação de mestrado que será apresentada a seguir, pretende colaborar para ampliar a fortuna crítica sobre TICs aplicadas ao ensino-aprendizagem de ELE no Brasil.

2. As TICs e o espanhol como língua estrangeira: contextualizando a investigação.

2.1. Dos estímulos para investigar a leitura em ambiente virtual

O estímulo para desenvolver o tema da leitura surgiu ao longo do bacharelado em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), como bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq (I.C.) nos projetos a seguir: a) Leitura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa, em 2006; b) Compreensão leitora e ensino à distância: procedimentos sistemáticos de pesquisa bibliográfica e documental, em 2007, sendo a bolsista indicada ao Prêmio Nacional Destaque do ano na Iniciação Científica/ CNPq. Também com base no tema da leitura, juntamente com a bolsista Isis Batista Pinto, houve o desenvolvimento da monografia de final de curso “Comprensión Lectora y EAD: un análisis de propuestas didáctico-pedagógicas de cursos libres de E/LE” (Oliveira e Pinto, 2007).

O direcionamento para a questão do ambiente virtual foi possível a partir de algumas observações informais realizadas no espaço de um dos projetos de extensão do Instituto de Letras da UERJ – em que foi possível perceber as dificuldades de alguns professores de ELE no acesso à Internet. A proximidade com as pesquisas que a professora doutora Cristina Vergnano Junger vem desenvolvendo na UERJ também serviram de estímulo para estudar as questões de compreensão leitora tendo em vista as TICs.

2.2. De como surgiram as indagações.

A seguir serão apresentadas as diretrizes básicas da investigação de mestrado intitulada “Como os professores de E/LE interagem com a imagem em ambiente virtual: Um estudo exploratório sobre processamento leitor e TICs.” Ela está inserida no “Projeto Interleiturais: interação e compreensão leitora em língua estrangeira mediadas por computador”. A coordenadora do projeto, professora doutora Cristina Vergnano Junger, também orienta este trabalho de mestrado, desenvolvido na UERJ.

As motivações iniciais para realizar a investigação de mestrado surgiram a partir de uma observação informal do processo de busca de materiais didáticos na Internet executada por professores de ELE num centro de recursos didáticos de espanhol. Dada a dificuldade que os docentes apresentaram para conseguirem materiais pertinentes para suas aulas segundo seus objetivos, foi necessário verificar como os materiais voltados para TICs aplicadas ao ELE se direcionavam aos professores. Também foi possível verificar os materiais voltados para os alunos.

Conforme já mencionado na parte introdutória deste artigo, os materiais para alunos e professores que versam sobre TICs aplicadas ao ensino-aprendizagem de ELE, são majoritariamente estrangeiros, apresentando conteúdos e metodologias inadequados, se observados sob a ótica das pesquisas e dos documentos educacionais brasileiros. Vários livros se dedicam a listar sites que julgam ser interessantes para os docentes ou a ensinar o passo a passo para utilização de aplicativos e programas, como se formassem parte do material de um curso de informática. Os que não adotam esse roteiro apresentam uma metodologia que não atende aos objetivos da educação brasileira e que desconsideram as características dos textos virtuais e da leitura na tela. Alguns pontos observados que comprovam o dito: percepção da leitura na Internet como sendo única, sem possibilidades de percorrer caminhos diversos em meio ao universo hipertextual, solicitando que o aluno faça uma leitura inequívoca de textos da Internet; exercícios que exigem do aluno apenas um recorte e cole dos textos virtuais, privilegiando exclusivamente o modelo ascendente de processamento leitor; os materiais não desenvolvem o tema das aulas a fim de ampliar a abordagem dos assuntos de cunho cultural e social, evitando o viés de formação de cidadãos, tão preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1998) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNs (Brasil, 2006).

A partir desses problemas, foi realizada uma busca nos documentos educacionais supracitados, a fim de encontrar orientações sobre o trabalho em sala de aula usando TICs. Esse foi o momento em que surgiu motivação maior para a investigação. As OCNs afirmam que a leitura na Internet é processo de adivinhação.

Nesse processo de 'leitura', a capacidade de adivinhar com rapidez qual trajetória seguir depende muito da capacidade de uso de todos os recursos disponíveis na página da web, e da capacidade de decidir rapidamente por meio das 'dicas' proporcionadas por cores, imagens, formatos e tamanhos diferentes. (Brasil, 2006, p. 106).

Ler na tela será um mero processo de adivinhação? Ou cada objetivo de leitura irá fazer o leitor percorrer determinadas páginas e acessar os *links* que lhe fornecerem as informações que procura? Certamente, a navegação hipertextual, que predomina em toda a Internet, facilita que o leitor se perca, mesmo tendo objetivos claros, mas esse fato não pode ser tomado como adivinhação, ou seja, uma descoberta por meios supostamente sobrenaturais, conforme definição do verbo ‘adivinhar’ (Ferreira, 2009, p. 95). As imagens são textos, e não apenas uma ‘dica’, pois “*A não correlação com o verbal não descarta o fato de que a imagem pode ser lida (...) ela se constitui em texto, em discurso*” (Souza, 1997)⁴. Um formato diferenciado ou uma cor diferente é muito mais que uma simples ‘dica’, formam parte de recursos utilizados para influenciar diretamente na construção de sentidos durante a leitura.

Neste novo século, a vida do jovem está cada vez mais marcada pela leitura de imagens e palavras cujo suporte é a mídia eletrônica (tevê, vídeo, cinema, computador etc.), provocando novas maneiras de constituir-se como leitor e escritor, assim como novas formas de estar neste mundo marcado pela cultura tecnológica, de compreendê-lo e interferir nele. (Brasil, 2000, p.227)

Dessa forma, surgiu a motivação em pesquisar mais sobre a leitura na Internet, indo além das constatações e lugares comuns que se divulgam sobremaneira como sendo a maior novidade de todos os tempos. Essa também foi uma das motivações do projeto *Interleituras*, mencionado no início desta subseção, e que procura observar a interação mediada por computador de forma mais crítica, isto significa estudar o que acontece entre os entes envolvidos na interação, sem se deter em investigar um dos pólos isoladamente. Primo (2007, p. 226) nos alerta que “as explicações baseadas na tecnologia focam-se na reação (tempo e quantidade), ao passo que menosprezam os envolvidos, seu relacionamento e o próprio conteúdo intercambiado”. No caso da investigação aqui apresentada, estudar o que ocorre entre os entes significa investigar a interação entre a imagem e o leitor durante o processo de compreensão leitora, tendo em vista o contexto, os sujeitos e o material a ser lido. Portanto, esta investigação de mestrado encontrou suporte nas discussões teóricas do *Interleituras*, tangenciando alguns dos seus objetivos e problemas. Cabe mencionar que a investigação de mestrado se encontra em fase de revisão bibliográfica.

⁴ Comunicação proferida por Tânia C. Clemente de Souza no 2º Colóquio Latinoamericano de Analistas Del Discurso, Buenos Aires, agosto de 1997.

2.3. Do projeto de mestrado e suas partes essenciais.

Expostas as motivações e justificativas desta investigação, cabe apresentar seus aspectos metodológicos. Os objetivos gerais são acompanhar e analisar o processamento leitor de professores de E/LE em ambiente virtual, enfocando a leitura ou não-leitura do não-verbal na Internet. Os objetivos mencionados têm a função de nortear a resolução dos problemas de pesquisa, a saber: (a) como se dá a leitura do não-verbal nos textos de Internet; (b) em que medida essa leitura (ou não-leitura) contribui para (ou compromete) a construção do sentido e o alcance dos objetivos estabelecidos para a leitura pelo leitor. Esta pesquisa de mestrado é exploratória, com dados observados.

O enfoque de análise será majoritariamente qualitativo. Terá como *corpus* os dados observados, ou seja, o resultado do acompanhamento do processamento leitor de textos não-verbais em ambiente virtual da Internet, realizado pelos docentes de E/LE convidados a participar como sujeitos – de acordo com as concepções teóricas da Análise do Discurso de linha francesa, utilizamos o termo sujeito no lugar de informante, uma vez que eles não somente nos darão informações, mas, além disso, atuarão, partilhando suas experiências de leitura em ambiente virtual.

O acompanhamento das leituras será realizado de duas formas: por um lado, por meio dos registros da atividade em diário da pesquisadora, e, por outro, através do auto-registro, em protocolo escrito de leitura, preenchido pelo próprio sujeito enquanto acessa as páginas *web*. Os protocolos serão adaptados a partir do modelo dos protocolos desenvolvidos para a etapa piloto do projeto *Interleituras* (verificar Anexo A). O protocolo apresentado em anexo foi elaborado para leitura de imagens em movimento e possui uma etapa de pré-leitura e outra de leitura. O protocolo a ser adaptado e elaborado para a pesquisa de mestrado deverá, a princípio, conter uma tarefa com três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Para discutir a leitura na Internet, em especial voltada para a língua espanhola, contamos com a fundamentação de Vergnano-Junger (2009, p. 30).

Podemos, então, com base no exposto, identificar dois tipos de leitura mediados por computador. Por um lado, há a reprodução de textos com formatação semelhante à impressa, num suporte virtual, textos em *pdf*, *txt/doc*. ou similares, sem *links* ou elementos multissemióticos. Por outro, temos a leitura eminentemente hipertextual e multissemiótica. No primeiro caso, o leitor provavelmente terá que utilizar apenas procedimentos e conhecimentos já requeridos em qualquer leitura impressa, como o comentado anteriormente. A única dificuldade estará relacionada aos aspectos técnicos da máquina às limitações e recursos que oferece. No segundo caso, além das estratégias tradicionais, o leitor precisará: (a) desenvolver sua percepção do hipertexto e sua importância na construção

de caminhos de leitura e sentidos; (b) considerar os recursos multissemióticos como parte integrante dos textos lidos; (c) estipular um fio condutor da leitura, que evite efeitos negativos de um excesso de fragmentação no acesso à informação; (d) desenvolver parâmetros críticos para avaliar que textos são confiáveis para os objetivos que se tem em mente.

O não-verbal⁵ carece de leituras específicas sobre sua inserção na Internet e discussões sobre a leitura de imagens no novo suporte tecnológico. As imagens que serão estudadas pertencem ao grupo que Santaella (2005) denomina de representações visuais, ou seja, do domínio de estudo da Ciência Semiótica, do porte de objetos materiais, signos. São, portanto, tomadas diferentemente das representações mentais, que pertencem à área da Ciência Cognitiva e que se encaixam na perspectiva imaterial, ou seja, as imaginações dos seres humanos, as visões que se formam na mente.

3. Leitura de imagens na Internet

Nos textos de Internet, é perceptível a utilização convergente de várias linguagens como sons, imagens estáticas e em movimento, ou seja, percebemos a multimodalidade. No entanto, como alerta Crystal (2002, p. 61), *“El hecho de que todo el mundo pueda acceder a este nuevo lenguaje visual no garantiza que todo el mundo lo utilice bien”*. Para utilizar as imagens de modo crítico, é necessário preparar o aluno e o professor para lidarem com esse material visual. Nos PCNs Mais (Brasil, 2000, p. 46) podemos notar a preocupação em levar à sala de aula materiais que permitam reflexões críticas sobre as TICs.

Impossível não trazer para a escola a linguagem da televisão como objeto de estudo, assim como as linguagens que usam o computador como suporte. A compreensão dos processos empregados na mídia e na internet é uma competência exigida para a preparação do cidadão crítico da atualidade. Trabalhos de “tradução” intersemiótica (poema para quadro; quadro para poema; texto narrativo para filme....) podem auxiliar na aquisição e no desenvolvimento dessa competência analítica.

Souza (1997 – ver nota 4) afirma que a *“Enquanto a leitura da palavra pede uma direcionalidade (da esquerda para a direita), a da imagem é multidirecionada, dependendo do olhar de cada leitor”*. Cada leitor, de acordo com seus objetivos e considerando seus conhecimentos prévios busca caminhos distintos. Isso não significa leituras infinitas, dado que tanto imagens (textos visuais) como textos verbais oferecem ao leitor elementos

⁵ Ainda que uma leitura crítica entenda que os termos imagem, ilustração e não-verbal nem sempre querem significar a mesma coisa, neste artigo serão considerados termos sinônimos, visto que ainda não foi configurado um quadro suficiente de revisão da literatura para compor essas distinções de modo satisfatório.

coercitivos. Isso quer dizer que há leituras diferentes, variadas, múltiplas. Ler uma imagem é tão hipertextual quanto ler na tela do computador. Preparar os docentes para trabalharem com essa perspectiva, seja em sala de aula ou fora dela, significa colocar em prática o letramento tanto visual como digital. Cabe ressaltar que o letramento é, de maneira sucinta, mais que decodificar letras e caracteres, é a habilidade de usar a língua de modo eficiente nas mais variadas funções sociais.

Os computadores e celulares deixaram de ser apenas ferramentas de recepção. Hoje, também são de produção (...) A grande quantidade de imagens que hoje aparecem nas diferentes práticas de escrita digital colocou a imagem em evidência (...) é necessário questionar, interpretar e criticar o que é visto e experimentado, tornando-se uma pessoa letrada. (Costa, 2007, p. 01)

A leitura de uma imagem, quando consideramos a Internet, distoa do que se tinha até então. Hoje, alguém que acessa o site de uma biblioteca⁶, por exemplo, pode escolher ler o conteúdo com imagens ou sem elas. Esse recurso próprio do novo suporte permite perguntar se as imagens incomodam, ou poluem a página, ou são desnecessárias. Isso nos leva a inferir, tendo em vista a teoria de Deleuze adotada por Guimarães (2002, p. 153) “(...) *o que está em jogo não é apenas uma mudança de suporte ou de regime semiótico, mas a substituição do par Olho-Natureza pelo Cérebro-Informação*”.

Para estudar as imagens em novos suportes, buscamos referências bibliográficas específicas, mas não encontramos estudos que sistematizassem as imagens nos/ dos novos suportes ou discutissem no contexto do ELE as implicações da imagem em meio virtual para a compreensão leitora. Nesse sentido, a equipe do Interleituras adota quatro categorias, segundo os papéis/ funções que a imagem ocupa nos materiais disseminados na rede e disponíveis para leitura:

- a) imagens que apontam para procedimentos (ir para *home*, voltar, avançar, acessar *link* etc);
- b) imagens/recursos tipográficos que tentam resgatar aspectos da interação conversacional, como os emoticons, o uso de caixa alta, de negrito, de sublinhado etc;
- c) imagens acessórias ou complementares de textos verbais;
- d) imagens que são em si o texto cujos sentidos devem ser reconstruídos.

Quanto ao primeiro grupo ou categoria, Royo (2004) observa que, de acordo com as leis do *design* para Internet, há uma redundância obrigatória nesses ícones. Grande parte deles conta com uma espécie de legenda, ou seja, a mesma informação aparece de forma textual e

⁶ <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/home>

gráfica. Essa redundância é devida à falta de resistência dos ícones perante a multiculturalidade. Royo (2004, p. 163) exemplifica com o simples gesto de levantar as mãos com a palma para fora. Na Espanha, isso pode ser uma saudação, mas na Grécia isso é um insulto. A redundância textual e gráfica dos ícones visa a ampliar a multiculturalidade sem abrir mão do *design* que é quase padronizado. Há sistemas que adotam como ícones de alerta uma placa com a palavra stop ou, no lugar do stop, desenhavam uma mão com a palma para fora. Esse tipo de desenho pode trazer interpretações equivocadas dependendo do território em que esse programa seja utilizado. O responsável por desfazer o mal-entendido será a palavra. Conhecer o contexto cultural e territorial para o qual são desenhados os ícones é fundamental para gerá-los sem que haja problemas de compreensão. Muitas vezes é necessário utilizar metáforas gráficas para que a ação ou o objeto sejam compreendidos adequadamente. Observa-se assim, que os ícones formam parte de um grupo privilegiado de trabalho e discussão em sala de aula de línguas estrangeiras. Fazem o aluno refletir não só sobre as características do ciberespaço, mas também mostram as idéias que estão subjacentes às ferramentas tecnológicas que ele utiliza com frequência e potencializam o trabalho sobre aspectos sociais e culturais.

A categoria “b” amplia o leque de possibilidades pedagógicas porque permite averiguar as diferenças e semelhanças entre o impresso e o digital, respeitando os suportes de veiculação das informações. Embora seja possível imprimir algumas partes de um hipertexto, por exemplo, o texto impresso não consegue reproduzir os *links* eletrônicos, mostrando que o suporte condiciona maneiras diferentes de leitura. Ou seja, um sublinhado ou outro tipo de recurso tipográfico no texto eletrônico tem significado e função totalmente distintos, se comparado a um sublinhado num texto impresso, além de permitir caminhos de leitura diferenciados. São discussões que renderiam muitas aulas.

Os dois últimos grupos podem ser exemplificados a partir de uma citação do Alberto Manguel.

Tentar ler um livro numa língua que não conheço – grego, russo, sânscrito – evidentemente não me revela nada. Mas, se o livro é ilustrado, mesmo não conseguindo ler as legendas, posso em geral atribuir um sentido, embora não necessariamente o explicado no texto. (Manguel, 1997, p. 116)

As imagens que acompanham textos não são nenhuma novidade trazida com as TICs, mas as formas de lê-las são diferentes. Uma fotografia, às vezes funciona para ilustrar algum aspecto narrado no texto, mas outras vezes, têm função de hipertextos, ou seja, se clicadas, encaminham o leitor para outra página *web*. As imagens que são em si mesmas os textos,

cabem exatamente nas palavras de Manguel (op.cit.) e revelam um grupo muito rico para trabalhos em classe de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, tentamos mostrar como o fato de saber onde estão e para que estão as imagens permite novos temas e materiais para as aulas e desenvolvendo a capacidade analítica aos jovens que queremos como cidadãos críticos da atualidade.

4. Considerações Finais

Essa primeira tentativa de categorização funcional das imagens permite que, a partir dela, elaborem os protocolos de leitura de imagens de acordo com os nossos problemas e objetivos de investigação, e que pensemos uma metodologia possível para colaborar com o letramento visual e digital dos professores de ELE.

A pesquisa de mestrado apresentada ao longo deste artigo, além de ampliar a literatura sobre o tema, pretende estimular outros professores e pesquisadores a problematizarem questões do cotidiano, cuidando para que a educação no âmbito das línguas estrangeiras no Brasil possibilite a plena formação de cidadãos, comumente veiculada nas OCNs e nos PCNs.

Foi possível concluir durante a etapa de revisão bibliográfica que grande parte dos trabalhos está voltada para aplicações ao ensino do inglês, e não do espanhol como língua estrangeira. Os materiais voltados para os professores e para os alunos possuem conteúdos e metodologias marginais, se consideradas as orientações dos documentos educacionais brasileiros. Vale mencionar que há muito para ser pesquisado sobre TICs, seja na educação ou em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Orientações Curriculares de Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEE, 2007.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs+.** Brasília: MEC/SEE, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental– 3º e 4º ciclos; Língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

BUZATO, M. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuição para a formação de professores. Disponível em: <http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/tese.php?tese=0>

COSTA, Giselda dos Santos. Letramento visual: da web ao celular. **Anais do Segundo Encontro Nacional sobre Hipertexto- Gêneros Digitais**. Outubro de 2007.

CRYSTAL, David. **El lenguaje e internet**. Madrid: Cambridge, 2002.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélío**. 7º ed. Curitiba: Positivo, 2008.

GUIMARÃES, César. O novo regime do visível e as imagens digitais. In.: VAZ, Paulo Bernardo; NOVA. Vera Casa. (orgs). **Estação Imagem: desafios**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002, p. 147-161.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (6ºreimp. 2007) Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MONEREO,C.; AGUSTÍ, M.F. Aprender a buscar y seleccionar en Internet. In.: MONEREO,C. (org.) **Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender**. Barcelona: Grão, 2005. pp. 27-50.

OLIVEIRA, R.C.R; Pinto, I.B. **Comprensión Lectora y EAD: un análisis de propuestas didáctico-pedagógicas de cursos libres de E/LE**. (Monografia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2007.

ROYO, J. **Diseño digital**. Coleção: Paidós Diseño. Barcelona: Paidós, 2004.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 4º ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga. In: **Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 25-34.

ANEXO A

Código del informante:

Fecha:

Inicio del acceso: ____:____

Fin del acceso: ____:____

Investigador responsable: _____

Idioma(s) de las páginas accedidas: _____

Páginas accedidas:

Lectura Guiada – Comprensión de imágenes (vídeos)

Tarea: A lo largo de ese curso hemos venido estudiando el lenguaje académico, en comparación con el no-académico (en especial el de divulgación científica). Uno de los aspectos estudiados ha sido el lenguaje oral, sus características, formalidad e informalidad. Tu actividad será buscar 2 muestras de español oral, una relacionada al lenguaje académico y otra no.

- a) Describe las dos muestras, destacando sus características y comparándolas.
- b) Resalta los aspectos importantes que debes tener en cuenta cuando tengas que utilizar la lengua española en contextos académicos.
- c) Has un resumen del contenido temático de ambas muestras para posterior presentación oral, resaltando, también, sus diferencias respecto a los aspectos formales.

Objetivo de la tarea: Diferenciar muestras de discursos oral en español, resaltando los aspectos importantes para el uso académico del idioma.

Protocolo de lectura

| Etapas de Prelectura | ¿Qué acostumbras hacer antes de empezar la lectura? ¿Cómo te pones delante a la computadora/ Internet y de las posibilidades que te ofrecen? |
|---|---|
| Cómo has elegido tus caminos de lectura | |
| Cómo has establecido tus objetivos para esa lectura | |
| Cómo títulos e imágenes te han ayudado a establecer hipótesis de lectura y a elegir tus textos (vídeos) | |
| Qué criterios has definido para la selección de los | |

| | |
|--|--|
| textos (vídeos) que vas a utilizar. | |
| ¿Los caminos y textos escogidos han motivado la activación de conocimientos previos tuyos de alguna naturaleza? Cuáles, para qué y por qué | |

| Etapas de Lectura | Estrategia(s) usada(s) por ti durante la lectura para mejor comprender los textos y realizar tu tarea (cómo y para qué) |
|---|--|
| Accionar conocimiento previo | |
| Identificar asunto | |
| Utilizar recursos de apoyo (diccionarios, buscadores, enciclopedias) | |
| Acceder a enlaces (<i>links</i>) | |
| Utilizar herramienta de “localizar” palabras (scanning) | |
| Hacer una lectura general del texto (skimming) | |
| Hacer apuntes, destacando partes importantes mientras lees | |
| Hacer inferencias de vocabulario, estructuras gramaticales y/o asuntos | |
| Otros procedimientos - Cómo has desarrollado tu proceso de comprensión de los vídeos a que has accedido. | |